

A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola

The intensification of teaching labor and the emergence of a new technical division of labor in schools

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Universidade Federal de Minas Gerais
luciola@netuno.lcc.ufmg.br

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais
dalila@fae.ufmg.br

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir as contradições e tensões decorrentes das reformas educacionais face à realidade das escolas e, mais especificamente, ao trabalho docente. A tese defendida é que as condições de trabalho do professorado não possibilitam a plena realização das medidas e ações emanadas das políticas públicas voltadas para o ensino e para a gestão da escola. A implementação das reformas educacionais tem levado à intensificação do trabalho docente. Disso decorre, por um lado, pressões de várias ordens que se traduzem em adoecimento e absenteísmo do corpo docente, entre outras formas de resistência ao trabalho. Por outro lado, geram estratégias de sobrevivência, com novas formas de divisão do trabalho nas escolas. É preciso lembrar que um dos principais objetivos das reformas das últimas décadas foi garantir o acesso e maior permanência das crianças e adolescentes na escola, o que exige uma política de acolhimento dos alunos. Como realizar esse objetivo, quando a dinâmica do trabalho escolar intensifica o trabalho docente, sem acolher as aspirações e necessidade dos professores em relação à sua carreira e salário? Como superar entraves relacionados às questões das diferenças culturais e das desigualdades sociais, em um contexto em que essas diferenças se intensificam e são percebidas com maior clareza pela população? Como trabalhar de forma cooperativa e democrática, como propõem os documentos das reformas no âmbito da forma-

ção de professores, em uma sociedade que fomenta o individualismo e a competição? Como responder às exigências profissionais que vão para além da jornada de trabalho, se o professor realiza uma segunda jornada de trabalho em outra instituição de ensino, além daquela referente aos encargos domésticos? Essas são questões que este artigo busca analisar e discutir.

As reformas educacionais e o trabalho docente

Pode-se dizer que a década de 1990 foi marcada por reformas e mudanças educacionais. Reformas em todas as etapas da educação básica e na educação superior. No entanto, este quadro promissor, esta crença no poder das reformas das redes públicas submerge, quando são divulgados os resultados das avaliações de desempenho da escola básica. Os resultados dos diferentes testes, de âmbito nacional ou estadual, vêm indicando, pelo baixo desempenho dos alunos, que a educação pública vivencia sérios problemas. Neste sentido, ao lado da denúncia deste baixo desempenho, têm ganhado destaque na mídia, a falta de preparo do professor e seus baixos salários, o crescimento da violência no interior das escolas e a precariedade dos estabelecimentos de ensino, em termos de infra-estrutura e equipamentos. Enfim, a escola pública tem sido criticada por não conseguir ensinar pelo menos a leitura e a escrita à maioria de seus alunos.

O que de fato aconteceu, quando ao contrário do que se pensava, mesmo as reformas de cunho mais progressistas, não apresentaram os resultados esperados? Ninguém ignora a grande relação entre educação e o sistema sócio-econômico. Não se pode esperar que a escola, ao passar a incluir grandes contingentes de crianças, cuja renda de suas famílias está muitas vezes abaixo da linha de pobreza, tenha o mesmo desempenho que alcançava, quando atendia, sobretudo, crianças de camadas sociais mais favorecidas. A miséria penetra a escola e é expressa na desnutrição, nas condições de saúde e nos problemas cognitivos, emocionais e sociais dos alunos. Tais problemas são advindos, em geral, das precárias condições de habitação, resultado do desemprego, subemprego ou dos baixos salários dos pais, da falta de alimentação adequada e de assistência médica. Isto demonstra algo já há muito sabido, que os problemas mais graves da educação só poderão ser superados com políticas integradas no campo da habitação, saúde e emprego, ou seja, que estão para além da escola.

Enquanto isso resta a nós educadores, nos preocuparmos e nos ocuparmos com aquilo que a escola pode fazer.

Por muitos anos uma grande parcela de docentes defendeu a democratização da gestão, como uma forma da escola definir de maneira compartilhada e consensual seu horizonte pedagógico, explicitando seu currículo, seus projetos e programas e sua maneira de organizar seus processos de trabalho. No entanto, pode-se considerar que a democratização da gestão, embora necessária e elemento fundamental para o trabalho docente no que diz respeito às condições de trabalho, não implica necessariamente em melhoria do desempenho dos alunos. Whitty (1998), por exemplo, vai mostrar que pesquisas realizadas na Inglaterra evidenciaram que a gestão democrática teve efeitos positivos nos gastos financeiros das escolas, mas não significou melhoria no desempenho dos alunos. Isso pode ser atribuído ao fato de que, os professores neste modelo de gestão gastam muito tempo com decisões burocráticas que não afetam o ensino diretamente.

Sobre essa questão, Popkewitz (1998) argumenta que a participação da comunidade escolar nas decisões tem sido muito usada como uma forma de cooptação. A participação acaba sendo institucionalizada de maneira restrita a espaços e mecanismos que não têm a capacidade de alterar substancialmente os processos mais importantes na gestão dos sistemas escolares. Pode-se observar que mesmo no interior da universidade, a participação dos docentes em todas as instâncias de decisão é limitada e termina se concretizando em seus aspectos mais formais. Em uma reunião ou assembléia, a rotina das listas de inscrição, o tempo limitado para cada participante, o levantamento de questões de ordem e de encaminhamento parecem ser a garantia da participação e de decisões democráticas. Esses mecanismos acabam por impedir, em algumas situações, que uma pessoa mais experiente, e, portanto, podendo apresentar opinião mais qualificada por ter maior conhecimento do assunto abordado, possa mostrar com clareza seu ponto de vista. Nas reuniões ou assembléias termina-se por privilegiar mecanismos de discussão ditos mais “democráticos”, tais como a legitimação de qualquer opinião por meio da votação como meio de resolver impasses, que carecem de maiores aprofundamentos. Assim, uma assembléia escolar ou uma reunião pode ter um formato democrático - todos têm direito à palavra, mas quando são apresentadas alternativas limitadas, quando as pautas são organizadas estrategicamente para consolidar alguma posição já

pré-determinada, a decisão pode não favorecer a democratização da educação. Pode ter sido alcançada em um fórum de formato democrático, mas de conteúdo contrário a interesses democráticos.

Algumas pesquisas realizadas no contexto latino-americano têm demonstrado que quando os professores são inquiridos, sobre as dificuldades de promoverem a chamada educação de qualidade, acusam o sistema, denunciando os baixos salários recebidos, as permanentes mudanças de orientação dos órgãos centrais de ensino, perturbando suas rotinas e suas formas de trabalho, e a falta de suporte nas escolas às atividades docentes Oliveira (2006a); CNTE, (2003) e Fanfani (2005). Reclamam dos novos sistemas de promoção dos alunos, da organização em ciclos em substituição à seriação, da dificuldade de implementar as novas metodologias e das novas responsabilidades na gestão da escola, incluindo a participação no conselho escolar, na elaboração do projeto pedagógico e no crescente número de reuniões administrativas. Reclamam ainda das famílias, que estão dando muito pouco suporte aos alunos e que delegam para a escola toda a responsabilidade na educação das crianças, não formando em seus filhos senso de responsabilidade, respeito e educação no trato com as pessoas. Da mesma forma, autoridades educacionais queixam-se, freqüentemente, da dificuldade que tem o professor em adotar novas práticas, apontando maneiras de como eles burlam o sistema, continuando, por exemplo, no caso de organização escolar em ciclos, a manter o sistema seriado.

Por parte dos gestores educacionais, secretários de educação e demais ocupantes de cargos diretivos nos órgãos do sistema, observa-se um discurso fundado na preocupação constante de investimento na formação dos docentes. São mostrados os esforços das autoridades em superar problemas das escolas, oferecendo ao professor diferentes cursos de educação em serviço, nos quais se busca explicar e justificar as vantagens das novas formas de organização da escola e das novas abordagens de ensino. De fato, as secretarias municipais e estaduais de educação em todo o Brasil vêm promovendo, de forma crescente nos últimos anos, cursos, conferências seminários de curta e média duração, ao lado da qualificação em nível superior dos professores em serviço, no sentido de preparar melhor o docente para as mudanças que estão ocorrendo na organização da escola e nos currículos da educação básica. Essas iniciativas demonstram o peso que tem sido atribuído aos professores no processo de reforma. O argumento de que necessitam ser preparados para as mudanças

reflete a responsabilidade que lhes é conferida sobre o sucesso ou o fracasso de tais iniciativas. Se algo vai mal é porque os professores não têm a formação necessária para realizá-lo bem. As condições de trabalho são assim secundarizadas ante a necessidade de maior formação dos professores.

Neste cenário, o que tem acontecido realmente nas escolas? Por que estas novas propostas, esta série de mudanças e de cursos têm tido tão pouco impacto nas unidades escolares? Se por um lado há queixas quanto à dificuldade da escola se atualizar aos novos tempos, por outro lado, tem se ouvido das escolas reclamações relacionadas, sobretudo, às novas formas de organização do trabalho docente.

O corpo docente tem sido convocado a propiciar um ensino de qualidade, o que significa para o professor dominar o conteúdo das disciplinas que fazem parte do currículo escolar, bem como as metodologias para a socialização do conhecimento nas diferentes áreas do ensino. Além disso, em grande parte das propostas de reforma, o professorado deve ter conhecimento da realidade cultural e social das crianças e adolescentes para planejar atividades variadas e ricas em significados, capazes de despertar e manter o interesse dos alunos. O professor ainda deve trabalhar com os colegas, na elaboração de propostas coletivas de trabalho, capazes de superar a organização disciplinar dos conteúdos, orientando o processo de aprendizagem a partir de questões mais significativas e sintonizadas com a realidade política, econômica, social e cultural do mundo em que vivemos. O professor precisa ainda entender dos novos princípios de organização das turmas, das novas propostas de avaliação da aprendizagem, dos novos critérios para a escolha do livro didático, das novas metodologias de ensino compatíveis com as especificidades dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais e dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No Brasil, a partir da consagração na Constituição Federal de 1988, do princípio de gestão democrática do ensino público, Artigo 206, Inciso VI e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei n. 9394/96, sobretudo nos seus artigos 12, 13 e 14, os trabalhadores docentes passaram a ter a obrigação legal de participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, da representação junto aos conselhos escolares. Se essas obrigações legais representam a conquista democrática da luta de décadas pela democratização da educação, é inegável que têm também produzido a intensificação do trabalho docente, já que as condições em que o professor

do trabalho não acompanharam tais mudanças. Essas alterações na organização do trabalho na escola vieram ainda acompanhadas da ampliação de 180 dias letivos para 200, ou 800 horas anuais. Observa-se, assim, uma dilatação, no plano legal, do que constitui o pleno exercício das atividades docentes. O trabalho docente passa a contemplar não apenas as atividades em sala de aula, mas também as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades. (OLIVEIRA, 2006).

Nesse contexto, espera-se que os professores sejam capazes de garantir que seus alunos consigam dominar os conteúdos escolares, alcançando bons resultados nos testes dos sistemas nacional e estadual de avaliação do desempenho escolar. Mas as obrigações docentes não terminam aí, porque o professor é também responsável em formar seus alunos para o exercício da cidadania, o que envolve o desenvolvimento de habilidades de participação, construção de valores democráticos e consciência crítica. Esse processo exige uma sólida formação inicial e constante atualização do professor, por meio de educação continuada, abrangendo não apenas os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, mas também maior domínio da realidade que o cerca, o que inclui temas relativos à saúde, ao meio ambiente, às políticas econômicas e de desenvolvimento social, às novas tecnologias e linguagens no campo das expressões artísticas, da informática e da mídia. Esse trabalho só se concretiza se organizado a partir do Projeto Pedagógico da Escola, como instrumento de garantia dos propósitos educacionais da instituição e da organicidade de suas ações para alcançarem os objetivos propostos. Para isso, a escola deve ter uma gestão democrática organizada em torno do Conselho da Escola, das assembleias e reuniões dos segmentos que constituem a comunidade escolar. Isso exige do professor participação na elaboração de propostas de currículo, nas formas de recuperação dos alunos com atraso escolar ou defasagem de aprendizagem, projetos de inclusão dos alunos com qualquer tipo de dificuldade ou de necessidades especiais, o que faz parte do Projeto Pedagógico da Escola. Exige ainda dos professores, sua participação no planejamento de atividades pedagógicas; nas reuniões do Conselho de Classe, como parte do processo de avaliação; nos encontros com pais; na elaboração de regimentos para o funcionamento do Conselho Escolar e do regimento da escola; nas assembleias e reuniões administrativas e pedagógicas para discutir projetos gerados na própria escola, ou sugeridos a ela por órgãos superiores, tais como

o Projeto Escola Aberta. Os professores devem se envolver ainda na discussão de questões relacionadas à aplicação de recursos financeiros, aprovação de prestação de contas, de atas e de outras propostas pedagógicas e administrativas, além dos cursos e reuniões promovidos pela Secretaria de Educação. Diante disso, espera-se que o professor esteja preparado para lidar e superar problemas relacionados à violência escolar, ao uso de drogas pelos seus alunos, desenvolvimento da sexualidade com responsabilidade e até questões relacionadas à fome e à higiene pessoal.

Contudo, no caso brasileiro, observa-se que nos últimos anos a maioria dos professores de Educação Básica é formada em cursos de licenciatura, oferecidos por instituições privadas, muitas vezes mais preocupadas com a rentabilidade financeira de seus cursos do que com sua qualidade acadêmica. Um profissional que enfrenta problemas tão complexos, como o docente, tem uma formação em cursos que, na realidade, não podem exceder a quatro anos em função do seu prestígio social e do retorno que proporcionam em termos financeiros (cursos longos são aqueles que prometem maiores ganhos financeiros e que detêm maior prestígio social). Nesses quatro anos, o futuro professor tem que ser preparado para lidar com todas as questões acima enumeradas em uma instituição de ensino cuja lógica de funcionamento administrativo e pedagógico difere completamente daquela em que realizou seus estudos em nível de educação básica. Se a vida na sociedade contemporânea torna-se cada vez mais complexa, é sobre as instituições escolares que recai grande peso, para a superação de dificuldades trazidas pelo desenvolvimento e pelas demandas, tanto dos campos de conhecimento, como pela defesa de interesses dos diferentes grupos sociais.

O trabalho escolar: a emergência de uma nova divisão técnica

Para enfrentar estes novos desafios, tanto as Secretarias de Educação criam serviços especializados, gerando novas formas de divisão do trabalho no interior das escolas, como os próprios docentes buscam formas de divisão de trabalho que os ajudem a responder a parte das demandas, hoje, a eles impostas. Neste sentido, algumas redes de ensino introduzem na escola um corpo de agentes técnicos cuja função é prestar auxílio ao professor em atividades rotineiras, tais

como: acompanhar alunos com dificuldades educacionais especiais e/ou trabalhar na gestão do comportamento dos alunos.

Vasseur e Tardif (2004) discutirem essa nova forma de divisão de trabalho nas escolas e mostram como esse processo ocorreu ao longo do tempo. Os autores, inicialmente, observam como historicamente o professor deixou de ser o único responsável pela educação dos alunos. É que foram ocorrendo diferentes formas de divisão do trabalho na escola, o que pode ser evidenciado pela introdução do supervisor pedagógico e pela introdução nas séries iniciais do ensino fundamental (em que havia um professor por classe), de professores especializados por matéria (educação física e artes, por exemplo). Mais tarde, em alguns países do chamado primeiro mundo, foram introduzidos nas escolas profissionais não-docentes como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, conselheiros de orientação etc. Recentemente, essa divisão de trabalho se acentua com introdução de vários tipos de técnicos denominados de ajudantes do professor, ajudantes instrucionais, ajudantes educacionais e assistentes de educação, como vem ocorrendo nas escolas da França, Estados Unidos e Canadá (província de Quebec). Esses técnicos são geralmente estudantes pré-universitários ou estudantes bolsistas e têm como função ajudar o professor com alunos com problemas de comportamento, alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como atuar na prevenção da violência e ajuda na manutenção da disciplina escolar, dentre outras tarefas. Para os autores citados, esse último processo de divisão do trabalho nas escolas está mais diretamente relacionado com fenômenos como a desprofissionalização, o surgimento de um modelo comercial de educação, e a busca de novos modos de gestão dos comportamentos.

As difíceis relações observadas por Le Vasseur e Tardif (2004) em um contexto em que professores e pessoal técnico trabalham conjuntamente, sem necessariamente expressar uma relação de colaboração, é contrastante com a realidade escolar latino-americana, na qual os professores tendem a assumir cada vez mais a escola em sua totalidade. Esses autores observaram em suas pesquisas que as atuais exigências de um trabalho mais colaborativo e em equipe são fontes de tensões e conflitos entre os funcionários e professores na realidade do Quebec, provocando uma confusão de papéis dentro da escola. No caso brasileiro, observa-se que o imperativo da gestão democrática, como já comentado, tem demandado dos professores maior compromisso com a

escola, ao mesmo tempo em que exige deles a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe, de discutir coletivamente (OLIVEIRA, 2006).

Van Zanten (2008) discutindo as condições dos professores dos estabelecimentos escolares da periferia de Paris constata que esses profissionais têm desenvolvido diferentes estratégias para conseguirem responder as demandas que lhes são impostas. Tais estratégias variam com a idade e o tempo de trabalho nos estabelecimentos escolares.

Apesar de no Brasil, a maioria das redes de ensino estar demandando mais trabalho do docente, diante das novas exigências postas à escola, em algumas localidades, os órgãos centrais da educação têm buscado soluções que se aproximam das medidas apontadas por Tardif e Le Vasseur, no sentido de conter o descontentamento docente e de atender as demandas sociais. Isso também vem ocorrendo com frequência na rede privada de ensino. Este é o caso, por exemplo, do oferecimento de pessoal auxiliar (bolsistas universitários), para o atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais ou para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou, ainda, para o acompanhamento dos exercícios escolares dos alunos que freqüentam o contra-turno das escolas, nos diferentes moldes de educação em horário integral. A Rede Municipal de Belo Horizonte criou um programa de acompanhamento aos alunos com necessidades especiais, em situação de inclusão escolar, por estagiários estudantes do ensino universitário e de ensino médio. Também no interior dessa rede de ensino surgiram outros mecanismos de divisão do trabalho docente, como a contratação pelas escolas de animadores culturais encarregados de promoverem atividades lúdicas e artísticas sintonizadas com a cultura da comunidade escolar. Ao lado disso, os professores das séries iniciais estão se especializando no magistério de algumas disciplinas (língua materna e estudos sociais, matemática e ciências), ao invés de trabalharem com todo o currículo, como faziam há alguns anos atrás. Da mesma forma, a coordenação pedagógica tende a assumir funções de apoio técnico e administrativo aos docentes (Barreira, 2007 e Araújo, 2007), buscando facilitar o trabalho dos professores, em um claro processo de desprofissionalização.

O trabalho dos estagiários na rede privada de ensino e a presença do bolsista na rede pública atende a interesses econômicos, já que esta força de trabalho recebe baixa remuneração, algo correspondente ao que recebem os bolsistas que atuam no interior das universidades. Além disso, os empregadores fi-

cam isentos dos encargos sociais correspondentes ao pagamento dos períodos de férias, 13^o. Salário, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e do recolhimento de outras obrigações sociais, o que representa uma grande economia para os sistemas de ensino público e para as instituições privadas. Pode-se estabelecer um paralelo entre o caso brasileiro e aquele analisado por Tardif e Le Vasseur (2004). Para estes autores a introdução de pessoal técnico nas escolas tem como conseqüência a desprofissionalização, uma vez que certos serviços prestados aos alunos passaram a ser confiados a um pessoal menos qualificado. Em primeiro lugar, apontam os autores, que além da redução de encargos financeiros, o técnico tem menos competência que o profissional, o que representa uma perda para os alunos e para a instituição. Em segundo lugar, por ter menos qualificação, o técnico assume menos responsabilidade e confere uma qualidade inferior a certos serviços (Tardif e Vasseur, 2004, p. 1285). Estes autores afirmam ainda que é importante verificar se, de fato, os serviços prestados pelo pessoal técnico se constituem, em uma forma de complemento ou de substituição aos serviços prestados pelos profissionais. Os autores mostram ainda que há uma relação entre a contratação de serviços técnicos e a Nova Gestão Pública, a qual se fundamenta, e na descentralização trazendo consigo a competição e a busca de excelência de resultados. Essa Nova Gestão Pública representa, como demonstra Lessard (2004) a transferência para o setor público de estratégias usadas no setor privado.

No campo educacional, nos países que os autores analisam, a competição entre as escolas tem feito com que em algumas delas se concentrem os estudantes de classe média, com melhor desempenho escolar, enquanto as crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento vão para escolas sem nenhum prestígio, criando uma dualidade no sistema público de ensino. São estes estabelecimentos, com os alunos considerados difíceis, que terminam por demandar do sistema escolar recursos suplementares, para oferecer ajuda no plano educativo e no controle do comportamento dos alunos. Em algumas áreas dos centros urbanos têm aumentado os problemas sociais, com o crescente desemprego e, conseqüente, ampliação da pobreza e enfraquecimento do tecido social. As escolas situadas nestes locais recebem alunos com problemas de várias ordens, o que as leva a recorrerem aos serviços de técnicos para ajudarem no acompanhamento destes estudantes. Estes agentes técnicos acompanham os alunos que apresentam dificuldades variadas e cujos códigos socioculturais estão próximos desses agentes e parecem se dis-

tanciar daqueles do pessoal docente. No entanto, estes agentes técnicos, por não terem uma qualificação profissional, “fundamentam suas intervenções na sua personalidade e nas suas características sociais e culturais e não sobre um conjunto de competências comprovadas, eles constituem, sem querer, fatores de desagregação da instituição” (Tardif e Le Vasseur, 2004: p. 1291). Assim, para esse autores, a solução para o problema seria a qualificação e profissionalização dos agentes técnicos, o que não pode ser feito, no caso analisado, a realidade do Quebec, por problemas financeiros. Como as instituições precisam se conformar com a contratação deste pessoal ainda em formação e, portanto, de menor custo, terminam deixando que seus problemas e crises sejam resolvidos de maneira aleatória, o que aumenta a instabilidade das instituições e, conseqüentemente, a demanda por mais pessoal técnico (Tardif e Le Vasseur, 2004: p. 1293).

Fazendo um paralelo com a situação brasileira, pode-se dizer que a introdução de bolsistas e de animadores culturais nas instituições escolares, ainda que representem experiências pontuais e localizadas, mas que podem estar apontando para uma tendência a ser generalizada no futuro, pode levar ao que já vem ocorrendo em países mais desenvolvidos. Estes agentes educacionais, por não serem profissionais habilitados para lidar com os problemas que enfrentam nas escolas, terminam buscando soluções baseadas na empatia e em suas experiências pessoais e não em competências comprovadas. Desse modo, por desconhecerem a cultura institucional e determinados valores e critérios pedagógicos assumidos pela escola podem também terminar por aumentar a instabilidade institucional, pela introdução de normas diferentes daquelas adotadas pela escola.

Considerações finais - ampliando a discussão

O trabalho docente tem se tornado cada vez mais complexo em razão das reformas educacionais que têm se orientado pela ampliação do acesso e de maior cobertura no atendimento escolar, sobretudo aos mais pobres, aos que ainda não haviam logrado este direito. As mudanças ocorridas nos sistemas escolares em muitos países nas últimas décadas têm resultado na reestruturação do trabalho pedagógico, ou seja, as demandas apresentadas por este público que chega à escola exigem respostas que, muitas vezes, não podem ser dadas pela instituição escolar. Diante disso, o poder público, por meio da administração de

seus sistemas escolares, busca ou abre caminho para outras alternativas para essas demandas. Assim, tem sido freqüente o apelo à participação voluntária da população no auxílio ao trabalho escolar, campanhas que apelam para a caridade, o voluntarismo e a generosidade. Podemos compreender como respostas, a própria negligência por parte da administração escolar, no sentido de deixar que cada docente individualmente busque por seus próprios meios resolver os problemas que lhe são apresentados. O trabalho citado acima de Van Zanten (2008) discorre justamente sobre essas formas no contexto periférico de Paris.

No caso específico latino-americano, em contextos de elevada pobreza, esta situação tende a ser ainda mais extremada. Os docentes freqüentemente por não encontrarem resposta no nível institucional para essas demandas vêm-se forçados a buscarem alternativas próprias, nesse processo acabam por intensificar ainda mais seu trabalho e o resultado, quase sempre, é a precarização do ensino. Pois são em geral, os trabalhadores com menores recursos e condições profissionais os que mais têm de improvisar diante das circunstâncias. No entanto, é preciso também se repensar essas medidas tomadas pelos sistemas de ensino para ajudar os docentes no seu dia-a-dia. Algumas delas, tais como a contratação de animadores culturais pode ter as mesmas conseqüências para a instituição que aquelas apontadas por Tardif e Vasseur. A grande maioria dos animadores culturais é composta por jovens que fracassaram no ensino básico e que desconhecem a proposta da escola na qual são convocados para trabalhar. Entretanto, seu trabalho termina tendo sucesso pela proximidade que estes jovens têm com a cultura do aluno e também pelo conteúdo de suas práticas e pela forma como são conduzidas. Desse modo, pode estar sendo introduzido nas escolas o que os autores citados chamam de “pluralismo normativo”, à medida que estes jovens contratados podem estar trazendo para as escolas valores e normas, muitas vezes, contrários à cultura da instituição. Em relação à contratação de bolsistas encarregados de lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais ou com dificuldades de aprendizagem pode-se fazer uma análise semelhante. Apesar dos jovens contratados já estarem cursando a universidade, por não terem ainda as competências necessárias para lidarem com os problemas para os quais foram contratados, terminam buscando soluções baseadas em suas experiências pessoais ou no senso comum. Em termos de imagem para os alunos atendidos, os bolsistas universitários se constituem em uma imagem mais positiva do que os animadores culturais, uma vez que estes últimos podem introduzir ou fortalecer uma imagem negativa da escolarização.

No que diz respeito às outras formas de divisão de trabalho introduzidas nas escolas, como a divisão de matérias por professor, passando as crianças das séries iniciais a ter mais de um professor lecionando na mesma classe, as conseqüências precisam ainda ser pesquisadas. No caso do coordenador pedagógico, como mostram as pesquisas, estes profissionais têm deixado de cumprir suas funções para assumirem atividades de apoio técnico ao trabalho do professor, tais como cuidar da merenda, da entrada e saída de alunos, providenciar xérox e material para as aulas, substituir professores, dentre outras. (Araújo, 2007). Dessa forma, torna-se necessário analisar os prejuízos causados pela ausência na escola do trabalho de um profissional que coordene as atividades coletivas dos professores, exercendo certa liderança pedagógica na instituição.

Em síntese, é preciso repensar a organização do trabalho escolar, de modo a não se exigir mais dos que os docentes podem fazer. Fica claro que medidas que visam reduzir custos, como as citadas, não se constituem em soluções, por terminarem criando outros problemas. A intensificação do trabalho do professorado vem desestimulando as pessoas a ingressarem ou permanecerem no magistério, além de provocar adoecimento em uma grande parcela daqueles que nele atuam. Educação de qualidade exige recursos financeiros. Não adianta estabelecer metas visando à melhoria do ensino básico, se não forem modificadas as condições de trabalho docente.

Resumo: A finalidade deste artigo é analisar as tensões e contradições presentes na realidade do trabalho docente face às mudanças trazidas pelas reformas educacionais das duas últimas décadas. A tese defendida é que as condições de trabalho do professorado não possibilitam a realização dos objetivos declarados nas políticas públicas atuais, voltadas para o ensino e para a gestão da escola. Ao lado disso, defende-se a idéia de que para responder as demandas que lhes são apresentadas, os trabalhadores docentes têm, eles mesmos, buscado formas alternativas de divisão do trabalho, bem como convivido com respostas das redes públicas de ensino a que estão vinculados, o que, algumas vezes, implica na absorção de outros profissionais e de funções dentro da escola. Em decorrência disso, as medidas advindas das reformas educacionais têm levado à intensificação do trabalho docente, acarretando novas formas de divisão do trabalho no interior da escola, que a despeito de buscarem atenuar os problemas existentes, terminam criando novos tipos de problemas, para a educação e para os professores enquanto profissionais.

Palavras-chave: intensificação do trabalho docente, divisão do trabalho docente, novas formas de organização escolar.

Abstract: This paper tries to analyze contradictions and tensions that are present in the teachers work as a result of the educational reforms in the two last decades. The central thesis is that the teachers work conditions do not allow the attainment of the educational goals of public policies related to teaching and school management. Besides teachers are looking for alternatives division of labor created by them or they try to accept the entrance of new professionals inside the school to help them in a way to answer demands present in their work. Measures taken by the educational reforms are increasing the intensification of teachers work and they are also introducing new forms of division of teacher labor and other functions inside the school. Although these measures seek to reduce problems, they finish by creating new problems for education and for teachers as professionals.

Keywords: intensification of teachers work, division of teacher labor, new forms of school organization.

Referências

ARAÚJO, S. C. G. Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG, 2007 (dissertação de mestrado).

BARREIRA, K.V.V. Prática em extinção ou em processo de renovação: um estudo sobre a supervisão educacional. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG, 2006 (dissertação de mestrado).

FANFANI, E. T. **La condición docente**. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires, 2005.

LESSARD, C. L'obligation de resultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. In: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. **L'obligation de resultats en éducation**. Montréal (Canadá): La Presses de L'Université Laval, 2004.

OLIVEIRA, D.A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 44, dezembro de 2006.

———. Gestão escolar e trabalho docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2006a. (Relatório de Pesquisa CNPq - FAPEMIG).

POPKEWITZ, T.S. A administração da liberdade. In: WARDE, M. (org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: História e filosofia da Educação - PUC- SP, 1998.

TARDIF, M.; Vasseur, L. Divisão do trabalho e trabalho técnico. Educação e Sociedade. Campinas v. 25, nº 89, p. 1095-1436, Set. Dez. 2004.

WHITTY, G. Controle do currículo e quase-mercados. In: WARDE, M. (org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: História e Filosofia da Educação - PUC- SP, 1998.

Recebido em Março de 2009

Aprovado em Abril de 2009